FEREDIT
Fondo editorial
Red de investigadores de la Transcomplejidad

GESTIÓN DE SABERES CO-CREADOS DESDE EL DIÁLOGO UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

Warner Josney Rodríguez Ávila

Gestión de saberes co-creados desde el diálogo universidad-comunidad

Warner Josney Rodríguez Ávila
Doctor. Director UNESR-Apure. warnerrodriguez2@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3414-9933

Colección: Educación y Pensamiento Latinoamericano
Primera Edición, Enero, 2026
Depósito Legal: **AR2026000018**
ISBN: **978-980-456-062-0**

Reservados todos los derechos conforme a la ley
Se permite la reproducción total o parcial del libro, siempre que se indique expresamente la fuente

Libros@Red de Investigadores de la Transcomplejidad.
https://reditve.wordpress.com
Rif: J403566976

Portada: Gemini AI

AUTORIDADES REDIT

Dra. Crisálida Villegas
Presidente
Dra. Nancy Schavino
Vicepresidente
Dra. Mary Stella
Directora de Administración
Dra. Alicia Uzcátegui
Secretaria

FEREDIT

Dra. Sandra Salazar
Directora

Comité Editorial

Dra. Betty Ruiz
Dra. Rosana Silva
Dra. Evelyn Ereú
Dra. Miozotis Silva
Dr. Renne Pérez
Dr. Arturo Dávila

INDICE DE CONTENIDO

		pp.
	Presentación	7
	Introducción	10
I	**Diálogo universidad-comunidad**	13
	Saberes y haceres socio comunitarios	13
	Vinculación universidad y comunidad	19
II	**Construcción de saberes comunitarios y universitarios**	25
	Experiencias de co-creación en la praxis universitaria	26
	Legitimación de saberes compartidos en la praxis docente	30
	Formación permanente	34
III	**Gestión recursiva de saberes universitarios y comunitarios**	39
	Sistematización de experiencias y revalorización de prácticas y tecnologías sociales	41
	Socialización cocreadora	47
	Referencias	54

INDICE DE TABLAS

No.		pp.
1	Relación entre saberes sociocomunitarios y saberes universitarios	18
2	Fases de la gestión recursiva de saberes universitarios y comunitarios	46

INDICE DE FIGURAS

No.		pp.
1	Diálogo universidad-comunidad como proceso de co-creación de saberes	23

PRESENTACIÓN

Hablar de gestión de saberes cocreados desde el diálogo universidad-comunidad implica asumir una postura ética y política frente al conocimiento, la educación y la vida en sociedad. Esta obra nos convoca a reconocer que el saber no se produce en soledad ni se legitima únicamente desde los cánones académicos tradicionales, se construye en el encuentro con la otredad, en la escucha atenta y en la acción colectiva orientada a transformar realidades concretas.

Este texto en manos del lector es una invitación a transitar por una experiencia reflexiva profundamente enraizada en el territorio, donde la praxis docente investigativa se convierte en puente entre la universidad y la comunidad. A lo largo de sus páginas se devela un compromiso sostenido con la educación popular, la formación permanente y la valorización de los saberes socio comunitarios como

fuentes legítimas de conocimiento y acción transformadora.

Inspirado en pensadores como Simón Rodríguez, Paulo Freire, Félix Adam y Boaventura de Sousa Santos, propongo una lectura crítica de la universidad contemporánea que desafía a repensarla como un espacio de comunalización del saber, de diálogo horizontal y de co-creación intelectual. En este sentido, no solo describe experiencias, sino que construye una episteme emergente que articula ciencia y empirismo, teoría y práctica, razón y sentir.

Este libro adquiere especial relevancia en el contexto venezolano y latinoamericano, donde la universidad está llamada a asumir un rol protagónico en la construcción de alternativas socio productivas, educativas y culturales desde los territorios.

La gestión de saberes cocreados que aquí se presenta constituye una apuesta por una universidad comprometida con su pueblo, capaz de aprender con

él y de contribuir, desde la praxis investigativa, a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y participativa.

El Autor

INTRODUCCIÓN

El libro **Gestión de saberes co-creados desde el diálogo universidad-comunidad** se inscribe en el debate contemporáneo sobre el papel social de la universidad latinoamericana frente a los desafíos epistemológicos, culturales y socio productivos de los territorios donde se inserta.

En un contexto marcado por profundas desigualdades, crisis civilizatorias y reconfiguraciones del conocimiento, la obra propone una mirada crítica y situada sobre la necesidad de resignificar la relación universidad-comunidad como un espacio de construcción colectiva de saberes con sentido social.

Desde una perspectiva sociocrítica y decolonial, asume que el conocimiento transciende los muros universitarios y no es patrimonio exclusivo de la academia, es una creación humana plural que emerge del diálogo entre saberes científicos, populares, ancestrales y empíricos.

GESTIÓN DE SABERES CO-CREADOS DESDE EL DIÁLOGO UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

En consonancia con Freire (2010) y De Sousa Santos (2010) plantea la urgencia de superar visiones jerárquicas del saber y avanzar hacia procesos de co-creación que reconozcan la dignidad epistemológica de los pueblos, sus prácticas y sus experiencias históricas.

Es resultado de una praxis docente investigativa emergente desarrollada en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Apure, donde la interacción permanente con comunidades, actores socio productivos y colectivos organizados ha permitido configurar experiencias significativas de gestión de saberes cocreados.

Estas experiencias se presentan como procesos vivos, dinámicos y recursivos que invitan a repensar la función social de la universidad desde el compromiso ético, político y pedagógico con la transformación social.

En cuanto a la estructura del libro, se encuentra organizado en tres capítulos que abordan, de manera articulada, el diálogo universidad-comunidad, la construcción compartida de saberes y la gestión recursiva de estos en contextos universitarios y comunitarios.

Cada capítulo desarrolla su propósito específico, permitiendo al lector transitar por una reflexión profunda sobre la praxis docente investigativa, la legitimación de saberes y la socialización cocreadora del conocimiento, enmarcados en una ecología de saberes orientada al bien común.

GESTIÓN DE SABERES CO-CREADOS DESDE EL DIÁLOGO UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

I. DIÁLOGO UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

El propósito de este capítulo es presentar el diálogo universidad–comunidad como un proceso epistemológico, pedagógico y social que posibilita la construcción compartida de saberes desde la interacción horizontal entre actores universitarios y comunitarios. Se busca develar cómo los saberes y haceres socio comunitarios, al dialogar con los conocimientos académicos, configuran una praxis universitaria comprometida con la transformación social, la participación protagónica y la resignificación del conocimiento como bien común, superando visiones fragmentadas y jerárquicas del saber.

Saberes y haceres socio comunitarios

El diálogo universidad-comunidad se configura como un proceso vivo de interacción en el cual convergen saberes, haceres y sentires construidos históricamente en la cotidianidad de los pueblos y en los espacios académicos.

Desde esta perspectiva, los saberes socio comunitarios no pueden ser comprendidos como conocimientos subordinados o residuales, sino como expresiones legítimas de racionalidades propias que emergen de la experiencia, la tradición, la práctica productiva y la vida en común.

En concordancia con Freire (2010) el conocimiento no se deposita, sino que se construye en la interacción dialógica, donde cada sujeto aporta desde su historia y su contexto, haciendo posible una praxis transformadora orientada a la humanización.

Los saberes y haceres socio comunitarios se manifiestan en prácticas agrícolas, productivas, culturales, organizativas y educativas que han sido transmitidas de generación en generación mediante el aprender haciendo. Estas prácticas constituyen una forma de conocimiento empírico que, lejos de oponerse a la ciencia, dialoga con esta en un proceso de complementariedad.

De Sousa Santos (2010) plantea que reconocer esta pluralidad epistemológica implica superar la hegemonía del conocimiento científico y avanzar hacia una ecología de saberes donde lo académico y lo popular coexistan sin jerarquías, conservando su autonomía y potenciando su interconexión.

En este entramado relacional, el saber sociocomunitario adquiere sentido cuando es reconocido, valorado y sistematizado en interacción con la universidad. La praxis docente investigativa emerge entonces como mediadora entre estos mundos, permitiendo que los saberes populares sean visibilizados, escenificados sin ser despojados de su esencia cultural.

Tal como señala Fals Borda (1984) la práctica antecede a la teoría, y es en la acción concreta donde se devela la verdad del conocimiento, articulando reflexión y transformación social en un mismo movimiento dialéctico.

GESTIÓN DE SABERES CO-CREADOS DESDE EL DIÁLOGO UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

La interacción universidad-comunidad posibilita además la construcción de escenarios donde los actores sociocomunitarios se reconocen como sujetos epistémicos con capacidad de producir conocimiento válido.

En este proceso, el diálogo de saberes no se reduce a un intercambio discursivo, sino que se expresa en acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas reales, fortaleciendo el tejido social y promoviendo el empoderamiento comunitario. Esta dinámica transforma a la universidad en un espacio abierto, comprometido con las realidades locales y con la construcción de saberes con valor de uso social.

Desde esta visión, los saberes y haceres sociocomunitarios se constituyen en pilares fundamentales para una educación universitaria pertinente, contextualizada y emancipadora. La praxis investigativa del docente se convierte así en un acto ético y político que reconoce la dignidad del

conocimiento producido en la comunidad y lo integra en procesos formativos orientados al bien común.

En consecuencia, el diálogo universidad-comunidad se afirma como una vía estratégica para la gestión de saberes co-creados, capaces de contribuir al desarrollo humano, social y productivo desde una lógica de corresponsabilidad y cooperación.

A continuación, se presenta la Tabla 1, la cual sintetiza la relación entre los saberes socio comunitarios y los saberes universitarios en el marco del diálogo universidad - comunidad, destacando sus características, fuentes de producción y formas de validación. Esta comparación permite comprender la complementariedad epistemológica que sustenta la co-creación de saberes.

Tabla 1
Relación entre saberes socio comunitarios y universitarios

Dimensión	Saberes sociocomunitarios	Saberes universitarios
Origen	Experiencia cotidiana, tradición, práctica social	Investigación científica, sistematización teórica
Forma de transmisión	Oralidad, aprender haciendo, convivencia	Procesos formales de mediación y aprendizaje
Validación	Uso social, pertinencia comunitaria	Rigor metodológico, validación académica
Finalidad	Resolución de problemas locales	Producción de conocimiento científico
Relación	Complementaria y dialógica	Complementaria y contextualizada

Fuente: Elaboración propia.

Como puede evidenciarse en la tabla 1, ambos tipos de saberes no se oponen entre sí, por el contrario, se articulan en una relación de

complementariedad que fortalece los procesos de co-creación del conocimiento. Al respecto, Freire (2010) sostiene que el diálogo auténtico reconoce la validez de los saberes construidos desde la experiencia y la reflexión crítica, permitiendo su integración en una praxis transformadora.

Vinculación universidad y comunidad

La vinculación universidad y comunidad constituye un eje estratégico para la resignificación del papel social de la educación universitaria en contextos latinoamericanos. Esta relación trasciende la concepción asistencialista o extensionista tradicional, para asumirse como un proceso dialógico, recíproco y transformador, donde universidad y comunidad se reconocen como sujetos colectivos productores de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la universidad deja de ser un ente aislado para convertirse en un actor territorial comprometido con las realidades sociales, culturales y productivas de su entorno inmediato. En

este marco relacional, la praxis docente investigativa adquiere un papel fundamental al propiciar espacios de encuentro donde los saberes académicos dialogan con los saberes populares y ancestrales.

Freire (2010) advierte que el verdadero diálogo no consiste en la transferencia de ideas, sino en un acto de creación conjunta que articula reflexión y acción orientadas a la transformación del mundo. Así, la vinculación universidad-comunidad se expresa en prácticas investigativas participativas que permiten problematizar la realidad, comprenderla críticamente y actuar colectivamente para su transformación.

La experiencia universitaria desarrollada en contextos comunitarios revela que la construcción del conocimiento se fortalece cuando se fundamenta en la interacción con la otredad. En este sentido, la comunidad no es un objeto de estudio, sino un sujeto epistémico que aporta saberes, prácticas y cosmovisiones construidas históricamente.

De Sousa Santos (2010) sostiene que esta interacción posibilita una ecología de saberes, donde el conocimiento científico se complementa con otros saberes sin pretender su subordinación, generando aprendizajes contextualizados y socialmente pertinentes.

Desde la vinculación universidad-comunidad se gestan procesos formativos que fortalecen la conciencia crítica, la participación social y el compromiso ético de los actores universitarios. La universidad, al integrarse a las dinámicas comunitarias, se convierte en un espacio de aprendizaje situado, donde el aprender haciendo adquiere centralidad como principio pedagógico.

Fals Borda (1984) plantea que la práctica social es el punto de partida del conocimiento transformador, y es precisamente en esta práctica compartida donde se resignifican los procesos investigativos y formativos.

GESTIÓN DE SABERES CO-CREADOS DESDE EL DIÁLOGO UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

La vinculación universidad-comunidad también permite la legitimación de saberes históricamente invisibilizados, favoreciendo su sistematización y socialización en escenarios académicos y comunitarios.

Esta relación dialógica contribuye a la construcción de proyectos socioproductivos, educativos y culturales orientados al bien común, fortaleciendo el tejido social y promoviendo la corresponsabilidad entre los actores involucrados. En consecuencia, la universidad se posiciona como un espacio de encuentro, diálogo y co-creación, comprometido con el desarrollo humano integral.

En la figura 1, a continuación, se representa de manera esquemática el proceso de vinculación universidad-comunidad desde una perspectiva dialógica y horizontal, evidenciando la interacción permanente entre actores universitarios y comunitarios.

Figura 1. Diálogo universidad-comunidad como proceso de co-creación de saberes
Fuente: Elaboración propia

Como se evidencia en la figura 1, la relación universidad-comunidad se configura como un proceso bidireccional donde el diálogo de saberes posibilita la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, De Sousa Santos (2010) plantea que la ecología de saberes emerge cuando se reconocen múltiples racionalidades en interacción, superando la hegemonía del conocimiento único.

En síntesis, la vinculación universidad-comunidad se configura como una praxis

transformadora que articula docencia, investigación e interacción social en un mismo movimiento recursivo. Esta relación posibilita la gestión de saberes co-creados desde el diálogo permanente, reconociendo la diversidad epistemológica y promoviendo una universidad abierta, inclusiva y socialmente comprometida, capaz de contribuir activamente a la construcción de una sociedad igualitaria, democrática, participativa y protagónica.

II CONSTRUCCIÓN DE SABERES COMUNITARIOS Y UNIVERSITARIOS

La praxis universitaria en Venezuela, en su vínculo con las comunidades, ha transitado hacia modelos dialógicos que buscan superar el paradigma extensión, asistencialista. Estas experiencias se fundamentan en el Art.2 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) de conformar una "sociedad democrática, participativa y protagónica" y en políticas educativas que promueven la integración socio-productiva.

La co-creación implica un proceso horizontal donde la universidad y los actores comunitarios se reconocen como pares epistémicos, definiendo conjuntamente problemáticas y metodologías de abordaje; así como soluciones. Este enfoque materializa lo que Santos (2010) denomina una "ecología de saberes", un sistema donde distintos

conocimientos coexisten y se complementan sin hegemonías predeterminadas.

Desde el marco expuesto, el propósito de este capítulo es analizar los procesos mediante los cuales se construyen saberes comunitarios y universitarios desde experiencias de co-creación, legitimación y formación permanente en la praxis docente investigativa.

Se busca comprender cómo el diálogo de saberes posibilita la articulación entre conocimientos académicos y populares, generando procesos formativos horizontales, contextualizados y emancipadores que fortalecen la función social de la universidad y su compromiso con la transformación de las realidades socio comunitarias.

Experiencias de co-creación en la praxis universitaria

Las experiencias de co-creación en la praxis universitaria emergen como procesos dialógicos en los cuales los actores universitarios y comunitarios

construyen saberes de manera conjunta, superando la lógica de transmisión unilateral del conocimiento.

Estas experiencias se sustentan en el reconocimiento mutuo de saberes, haceres y sentires, configurando espacios de aprendizaje colectivo donde la universidad se integra al territorio como un actor más en la búsqueda de soluciones a problemáticas reales. En este sentido, la co-creación se constituye en una práctica transformadora que fortalece la relación universidad-comunidad.

La co-creación de saberes se expresa en acciones participativas tales como diagnósticos comunitarios, proyectos socio productivos, investigaciones acción transformadoras, espacios de socialización y articulación critica del conocimiento entre universidades y comunidades.

Lo planteado para en común-unido buscar soluciones socio productivas basadas en saberes ancestrales, tecnologías sociales y practicas

académicas con valor de uso real en el marco del desarrollo endógeno.

Al respecto, Torres (2021) señala que la co-creación implica la capacidad humana de construir con otros, de colaborar en función de objetivos comunes, lo cual se evidencia en la praxis universitaria cuando el conocimiento se produce desde la interacción solidaria y no desde la imposición epistemológica. Esta dinámica favorece aprendizajes significativos y contextualizados.

Desde la praxis docente investigativa, la co-creación se convierte en un principio orientador que articula docencia, investigación e interacción comunitaria. El docente asume un rol de facilitador y mediador del aprendizaje, propiciando escenarios donde los participantes universitarios aprenden haciendo junto a la comunidad.

Freire (1972) sostiene que la praxis auténtica integra reflexión y acción, es precisamente en estas experiencias compartidas donde el conocimiento

adquiere sentido transformador y se convierte en herramienta para la emancipación social. Las experiencias de co-creación permiten además resignificar el valor del saber popular al integrarlo con el conocimiento académico en una relación de complementariedad.

De Sousa Santos (2010) plantea que esta interacción posibilita una ecología de saberes que reconoce la diversidad epistemológica del mundo, evitando la jerarquización de conocimientos. En la praxis universitaria, esta ecología se materializa cuando los saberes comunitarios son escuchados, sistematizados y valorados como aportes legítimos al proceso formativo.

En síntesis, las experiencias de co-creación en la praxis universitaria configuran un modelo educativo alternativo, orientado a la construcción colectiva del conocimiento y al fortalecimiento del tejido social. Estas experiencias consolidan una universidad comprometida con su entorno, capaz de

aprender con la comunidad y de generar saberes con pertinencia social, ética y política, en coherencia con los principios de una educación popular, participativa y transformadora.

Legitimación de saberes compartidos en la praxis docente

La legitimación de saberes compartidos en la praxis docente constituye un proceso fundamental para la construcción de una universidad inclusiva y socialmente comprometida. Este proceso conlleva a reconocer que los saberes producidos en la comunidad poseen validez epistemológica y valor formativo.

Estos saberes tienen validez, aun cuando no se originen en los cánones tradicionales de la ciencia. Desde esta perspectiva, la praxis docente investigativa se orienta a visibilizar, revalorizar y sistematizar estos saberes en diálogo con los conocimientos académicos.

En este ámbito, la legitimación de saberes compartidos en la praxis docente es el corolario necesario de esta co-creación, lo cual implica un giro epistemológico en el rol del profesor, quien deja de ser el único depositario del conocimiento para convertirse en un facilitador y un aprendiz.

Esta legitimación requiere prácticas de validación que escapen a los criterios tradicionales, reconociendo el valor del saber local, ancestral y práctico. Como señala Castro-Gómez (2007) se trata de un “giro decolonial” en la pedagogía universitaria, que desafía las jerarquías del conocimiento impuestas por la modernidad occidental.

En experiencias concretas, se trae a colación a manera de ejemplo, la participación de docentes en programas como Agroecología que han desarrollado competencias para articular y sistematizar saberes campesinos sobre semillas o manejo del agua, otorgándoles estatus académico sin desnaturalizarlos, de acuerdo con Vera (2018).

Este proceso, siguiendo a Lanz (2006) se enmarca en la educación popular, donde la formación es un acto de intercambio dialógico que fortalece la pertinencia social del currículo y construye lo que él autor denomina “conciencia de clase” desde la práctica educativa liberadora.

En esta perspectiva, la praxis docente se convierte así en un espacio de mediación epistemológica donde se confrontan, dialogan y complementan diversas formas de conocimiento. Freire (2010) afirma que el diálogo de saberes supone un encuentro entre sujetos que se reconocen como inacabados y capaces de aprender unos de otros.

En este sentido, la legitimación de saberes compartidos exige una postura ética del docente, basada en el respeto, la escucha activa y la horizontalidad en las relaciones pedagógicas. De este modo, legitimar los saberes comunitarios implica también cuestionar la hegemonía del

conocimiento científico como única forma válida de saber.

Al respecto, De Sousa Santos (2010) sostiene que la justicia cognitiva es condición necesaria para la justicia social, lo cual exige reconocer la pluralidad de conocimientos existentes en la sociedad. En la praxis docente, esta se materializa cuando los saberes populares son integrados a los procesos formativos, investigativos y de interacción comunitaria sin ser despojados de su contexto cultural.

En tal sentido, la sistematización de experiencias se presenta como una estrategia clave para la legitimación de saberes compartidos. Fals Borda (1984) destaca que la sistematización permite recuperar el sentido profundo de las prácticas sociales y convertirlas en conocimiento reflexivo.

Es así como desde la praxis docente investigativa, este proceso favorece la transformación de experiencias vividas en

aprendizajes colectivos, fortaleciendo la producción de conocimiento situado y con valor de uso social.

En consecuencia, la legitimación de saberes compartidos en la praxis docente contribuye a la construcción de una universidad dialógica, crítica y transformadora. Este proceso fortalece la identidad de los actores comunitarios y universitarios como sujetos productores de conocimiento, promoviendo una educación orientada al bien común y a la transformación de las estructuras sociales que históricamente han invisibilizado los saberes del pueblo.

Formación permanente

La formación permanente se configura como un eje transversal en la construcción de saberes comunitarios y universitarios, particularmente en contextos caracterizados por cambios sociales, científicos y tecnológicos acelerados.

Desde la perspectiva andragógica, la formación permanente responde a la necesidad de concebir el

aprendizaje como un proceso continuo a lo largo de la vida, en el cual los sujetos se actualizan, reflexionan y transforman su praxis en función de las demandas del contexto. Adam (1977) plantea que el adulto aprende desde su experiencia, lo cual otorga centralidad al aprendizaje significativo y contextualizado.

Este marco de formación permanente radicalmente distinto para el docente se convierte en una formación continua en competencias dialógicas, metodologías participativas y ética de la co-investigación, formación que debe ser, a su vez, coherente con los principios que pregona la horizontal, situada y reflexiva.

Espacios como los círculos de autoformación docente o los diplomados en educación popular buscan responder a esta necesidad. La formación permanente, en este sentido, debe incluir la reflexión crítica sobre la propia práctica y la deconstrucción de prejuicios academicistas, un proceso que Zambrano

(2015) analiza como inherente a la complejidad de la formación docente en contextos transformadores.

En última instancia, como sugiere el informe de la UNESCO-IESALC (2021) sobre la tercera misión universitaria, esta formación apunta a construir una identidad docente comprometida con la transformación social, donde el profesor actúa como un intelectual que encuentra en la relación universidad-comunidad la fuente más rica para su desarrollo profesional y humano, ejerciendo una docencia investigativa y una investigación emancipadora

En esta perspectiva, la praxis docente investigativa y la formación permanente se expresa como un proceso reflexivo que articula saber, hacer y sentir, permitiendo al docente reconfigurar continuamente sus prácticas pedagógicas e investigativas.

Avalos (2008) sostiene que la formación permanente del docente debe orientarse hacia el

fortalecimiento de capacidades críticas, reflexivas y transformadoras, superando modelos tecnocráticos centrados únicamente en la actualización instrumental. En este sentido, la formación permanente se convierte en un espacio de crecimiento personal, profesional e institucional.

También esta formación permanente fortalece la gestión de saberes cocreados al propiciar escenarios de intercambio, reflexión colectiva y producción de conocimiento. Adam (1987) señala que los principios andragógicos de participación, horizontalidad y flexibilidad favorecen la autogestión del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico.

Estos principios, integrados a la praxis universitaria, permiten construir comunidades de aprendizaje donde docentes, participantes y actores comunitarios aprenden en comunión. Desde esta perspectiva, la formación permanente se vincula

estrechamente con la transformación de la universidad y su relación con la comunidad.

La actualización constante de los docentes fortalece la calidad de los procesos formativos y la pertinencia social del conocimiento producido. Sanoja (2002) destaca que la formación permanente debe ser democrática, participativa y vinculada al trabajo, características que se alinean con una universidad comprometida con el desarrollo humano y social.

En síntesis, la formación permanente constituye un fundamento esencial para la construcción de saberes comunitarios y universitarios desde una praxis docente investigativa emergente. Este proceso permite a la universidad responder a los desafíos contemporáneos con creatividad, compromiso ético y sensibilidad social, consolidando una educación orientada a la emancipación, la justicia cognitiva y el fortalecimiento del tejido socio comunitario.

III. GESTIÓN RECURSIVA DE SABERES UNIVERSITARIOS Y COMUNITARIOS

La gestión recursiva refiere el dialogo recurrente entre los actores universitarios (participantes y facilitadores) y los líderes comunitarios enriqueciéndose con los diversas concepciones o visiones que forman parte del ser individual y colectivo, permitiendo el desarrollo de procesos de complementación/negociación de significados.

Mejías (2016, p.248) concibe los significados como “lenguajes, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, innovaciones, otras lógicas del conocer, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento”.

En tal sentido, este capítulo tiene el propósito de reflexionar sobre la gestión recursiva de los saberes universitarios y comunitarios como un proceso dinámico, dialógico y transformador que

integra la sistematización de experiencias y la socialización cocreadora del conocimiento.

Se busca comprender cómo estos procesos permiten revalorizar prácticas sociales, educativas y productivas, fortaleciendo la articulación universidad-comunidad desde una praxis docente investigativa orientada al aprendizaje colectivo, la reflexión crítica y la transformación sociocomunitaria.

Este proceso de complementación/negociación hace posible el intercambio dialógico orientado a la activación del sentir pensar de los participantes, logrando conectarse con el saber de la otredad, a través de dinámicas integradoras, videos inspiradores, expresión de sentimientos y percepciones para lograr una conexión mutua entre todos los actores socio comunitarios.

De allí, la reflexión de la vivencia como parte de este proceso de comprensión de los saberes comunitarios y universitarios involucra lo establecido

por Vygotsky como la unicidad entre lo cognitivo y lo afectivo logrando que el producto de la complementación/negociación generada permita la armonización de los saberes cocreados desde las dinámicas vivenciales en la relación comunidad universidad.

Sistematización de experiencias y revalorización de prácticas y tecnologías sociales

La sistematización de experiencias se constituye en un eje fundamental para la gestión recursiva de saberes universitarios y comunitarios, al permitir la recuperación crítica de prácticas vividas en contextos reales de interacción social.

Este proceso no se limita a ordenar información, sino que implica interpretar, comprender y resignificar las experiencias desde las voces de los actores involucrados, convirtiendo la práctica en fuente legítima de conocimiento. Desde esta perspectiva, la sistematización favorece la

construcción de aprendizajes colectivos con profundo sentido contextual y transformador.

En el marco del diálogo universidad-comunidad, la sistematización de experiencias posibilita la revalorización de prácticas sociales y tecnologías desarrolladas en la cotidianidad comunitaria.

Estas prácticas, muchas veces invisibilizadas por el conocimiento hegemónico, emergen como saberes con alto valor de uso social cuando son reflexionadas, compartidas y articuladas con el conocimiento académico. Fals Borda (1984) sostiene que la práctica es anterior a la teoría y es en la acción concreta donde se devela la verdad del conocimiento, lo cual otorga legitimidad epistemológica a las experiencias comunitarias.

La praxis docente investigativa desempeña un papel central en los procesos de sistematización, al propiciar espacios de reflexión colectiva donde los actores universitarios y comunitarios dialogan sobre

lo vivido. Este diálogo permite identificar aprendizajes, tensiones, aciertos y desafíos, configurando una comprensión recursiva del conocimiento que se construye y reconstruye constantemente.

Freire (1972) señala que la reflexión unida a la acción es condición indispensable para la transformación del mundo, principio que orienta la sistematización como acto pedagógico y político. La revalorización de prácticas y tecnologías sociales se fortalece cuando la sistematización reconoce la creatividad, la innovación y la racionalidad presente en los saberes populares.

De Sousa Santos (2010) plantea que las tecnologías sociales desarrolladas en contextos comunitarios responden a lógicas propias de organización, producción y cuidado de la vida, las cuales deben ser reconocidas como alternativas válidas frente a modelos tecnocráticos y excluyentes. En este sentido, la universidad se

convierte en un espacio de diálogo donde estas prácticas son legitimadas y potenciadas.

Desde esa misma perspectiva, la revalorización implica que lo sistematizado no queda como “relato”, sino que se reconoce como saber válido (práctico y situado) y se traduce en orientaciones, mejoras, decisiones y formas de socialización, por ejemplo, expo saberes, guías de acción, rutas de acompañamiento o ajustes curriculares.

Allí conectan las tecnologías sociales, entendidas como soluciones que transciende la mera concepción de artefactos, vislumbrándose también como metodologías, estrategias organizativas, dispositivos de participación y aprendizajes colectivos diseñadas/apropiadas con la comunidad para resolver problemas concretos, fortalecer capacidades, ampliar inclusión y sostener impactos.

En esa línea, según Quijano & Pérez, 2025) la tecnología social se define como una herramienta que facilita la resolución de problemas colectivos mediante colaboración, participación e innovación social, incluyendo también metodologías y estrategias organizativas.

Este proceso fortalece la construcción de conocimientos situados, contribuye a la transformación de la praxis docente investigativa y promueve una universidad comprometida con la producción de saberes útiles para el desarrollo humano, social y productivo desde una lógica de cooperación y corresponsabilidad.

A continuación, se presenta la Tabla 2, la cual describe las fases del proceso de gestión recursiva de saberes universitarios y comunitarios, destacando su carácter dinámico, reflexivo y transformador.

Tabla 2
Fases de la gestión recursiva de saberes universitarios y comunitarios

Fase	Descripción
Diálogo inicial	Encuentro entre actores universitarios y comunitarios
Construcción colectiva	Producción conjunta de saberes desde la praxis
Sistematización	Reflexión crítica sobre las experiencias vividas
Socialización	Compartir los saberes construidos
Retroalimentación	Reorientación de la praxis y nuevos aprendizajes

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 2, la gestión de saberes se concibe como un proceso recursivo que no culmina, sino que se retroalimenta continuamente. Fals Borda (1984) destaca que la sistematización de experiencias permite transformar la práctica en conocimiento reflexivo al servicio de la acción colectiva.

Socialización cocreadora

La socialización cocreadora de saberes constituye una fase esencial en la gestión recursiva del conocimiento, al permitir que los aprendizajes construidos colectivamente sean compartidos, resignificados y puestos al servicio del bien común.

Este proceso trasciende la difusión tradicional del conocimiento para asumirse como un acto dialógico, participativo y horizontal, donde los saberes universitarios y comunitarios circulan en un intercambio permanente que fortalece la vida en comunidad.

Desde la praxis docente investigativa, la socialización cocreadora se materializa en espacios como expo saberes, encuentros comunitarios, jornadas académicas y actividades socio productivas, donde los actores presentan, discuten y reflexionan sobre sus experiencias.

Estos espacios favorecen el reconocimiento mutuo y la visibilización de los saberes producidos,

permitiendo que el conocimiento deje de ser individual para convertirse en patrimonio colectivo. Freire (2010) afirma que el conocimiento se fortalece cuando se comparte en diálogo, generando conciencia crítica y compromiso social.

La socialización cocreadora también cumple una función pedagógica al propiciar aprendizajes significativos basados en la experiencia y la interacción social. En estos escenarios, los participantes universitarios aprenden a comunicar sus saberes, a escuchar la voz de la comunidad y a valorar la diversidad epistemológica presente en los territorios.

De Sousa Santos (2010) destaca que la ecología de saberes se fortalece cuando el conocimiento circula en espacios de reconocimiento y respeto mutuo, evitando su apropiación excluyente.

Este proceso de socialización permite retroalimentar la praxis docente investigativa, al

generar nuevas preguntas, desafíos y aprendizajes que reorientan las acciones futuras. La gestión recursiva de saberes se expresa aquí como un movimiento continuo de construcción, socialización y reconstrucción del conocimiento, donde cada experiencia compartida se convierte en insumo para nuevas prácticas transformadoras.

Fals Borda (1984) resalta que la producción de conocimiento debe estar al servicio de la acción colectiva y la transformación social. En síntesis, la socialización cocreadora consolida la gestión de saberes universitarios y comunitarios como un proceso vivo, dinámico y emancipador.

Al compartir los saberes construidos en diálogo, la universidad fortalece su vínculo con la comunidad, promueve la participación protagónica y contribuye a la construcción de una sociedad democrática, solidaria y comprometida con el desarrollo integral de sus actores.

GESTIÓN DE SABERES CO-CREADOS DESDE EL DIÁLOGO UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

La gestión de saberes cocreados desde el diálogo universidad-comunidad, abordada a lo largo de esta obra, se configura como un proceso profundamente humano, ético y político que interpela la función social de la universidad contemporánea.

Desde una praxis docente investigativa emergente, se ha evidenciado que el conocimiento no se produce de manera aislada ni neutra, sino que se construye en interacción permanente con la realidad, con la otredad y con los territorios donde se inscriben las prácticas sociales, educativas y productivas.

A lo largo de los tres capítulos se ha mostrado cómo el diálogo universidad–comunidad posibilita la resignificación de los saberes socio comunitarios, reconociéndolos como expresiones legítimas de racionalidades propias que dialogan con el conocimiento académico en una relación de complementariedad.

Este diálogo no solo amplía los horizontes epistemológicos de la universidad, sino que fortalece la participación protagónica de las comunidades como sujetos productores de conocimiento, capaces de aportar soluciones contextualizadas a problemáticas reales.

La construcción de saberes comunitarios y universitarios, desde experiencias de co-creación, legitimación y formación permanente, revela que la praxis docente investigativa adquiere mayor sentido cuando se fundamenta en principios de horizontalidad, participación y aprendizaje situado.

En este marco, el docente deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en facilitador de procesos colectivos de reflexión y acción, donde la experiencia, el sentir y el hacer se integran en la producción de conocimientos con valor social.

Asimismo, la gestión recursiva de saberes universitarios y comunitarios ha permitido

comprender la importancia de la sistematización de experiencias y la socialización cocreadora como procesos indispensables para la revalorización de prácticas y tecnologías sociales.

Estos procesos posibilitan transformar la experiencia vivida en conocimiento reflexivo, fortalecer la memoria colectiva y generar aprendizajes que retroalimentan de manera permanente la praxis universitaria y comunitaria.

Desde esta perspectiva, la obra propone una episteme emergente de la gestión de saberes cocreados, sustentada en la ecología de saberes, la educación popular y la investigación acción transformadora.

Esta episteme reconoce la diversidad epistemológica del mundo, cuestiona la hegemonía del conocimiento único y promueve una universidad comprometida con la justicia cognitiva, la equidad social y el desarrollo humano integral.

GESTIÓN DE SABERES CO-CREADOS DESDE EL DIÁLOGO UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

En definitiva, la gestión de saberes cocreados en el diálogo universidad-comunidad se presenta como una alternativa transformadora para repensar la educación universitaria en contextos latinoamericanos. Se trata de una apuesta por una universidad abierta, comunalizada y socialmente responsable, capaz de aprender con el pueblo, de construir conocimiento con sentido ético y de contribuir activamente a la transformación de la sociedad desde el bien común.

REFERENCIAS

Adam, F. (1977). *Andragogía: Ciencia de la educación de adultos*. Federación Interamericana de Educación de Adultos.

Adam, F. (1987). *Educación permanente y desarrollo*. Kapelusz venezolana.

Avalos, B. (2008). La formación docente continua en América Latina: Tendencias, modelos y políticas. *Revista de Educación*, (346), 95–120.

Castro-Gómez, S & Grosfoguel, R. (Eds, 2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

De Sousa Santos, B. (2010*). Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Trilce.

Fals Borda, O. (1984). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Lanz, C. (2006). *La educación popular: Una perspectiva venezolana*. Panapo.

Mejía, M. R. (2016). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde el sur*. Ediciones Aurora / Desde Abajo.

Méndez, E & Rivas, P. (2019). *Vinculación universidad-comunidad en Venezuela: Tensiones y aprendizajes.* Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Quijano, A & Pérez, R. (2025). *Economía social, tecnología social y turismo rural: Análisis comparativo entre España y México* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Repositorio Institucional BUAP.

República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Nº 36.860.

Sanoja, M. (2002). *Educación, trabajo y desarrollo endógeno*. Ministerio de Educación Superior.

Torres, A. (2021). Educación popular y producción de saberes colectivos. *Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 18(2), 45–62.

Unesco-IESALC. (2021). *La tercera misión de la universidad latinoamericana: Vinculación y compromiso social*. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002168/216893s.pdf

Vera, M. (2018). Co-construcción de conocimientos en la universidad venezolana: Experiencias desde la investigación-acción participativa. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 189-215. https://doi.org/10.36390/tvl39104.07

Zambrano, A. (2015). *Formación docente y complejidad*. Editorial Universidad de Los Andes

GESTIÓN DE SABERES CO-CREADOS DESDE EL DIÁLOGO UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

Warner Josney Rodríguez Ávila

En este libro se vislumbra la gestión de saberes a partir del dialogo universidad-comunidad, escenificada desde la sistematización de experiencias, co-creación, revalorización de prácticas y tecnologías sociales, lo cual posibilita una universidad comprometida con el territorio, justicia cognitiva y producción de conocimientos situados con pertinencia social